

Wstęp

Powołanie i warsztat teologa...¹

Swój warsztat, o czym przekonuje pobieżna kwerenda zawartości półek księgarskich, ofert wydawniczych, tudzież bibliotek, mają przedstawicieli najróżniejszych profesji (przy czym niechaj nikogo nie zmyli rodzaj męski użyty w dalszej enumeracji): pisarz i reporter, aktor i reżyser, rzeźbiarz i ślusarz, teolog i pilot wycieczek zagranicznych... A zapewne, jak można wnosić na podstawie bezpośrednich doświadczeń egzystencjalnych, także lekarz, kapłan i grabarz, nie wspominając o dietetyku, projektancie mody czy doradcy podatkowym. Ma swój warsztat – a jakże – także polonista. Tu nieprzypadkowo pojawiła się mowa wiązana, albowiem dobrze oddaje ona napięcie między fantazją polonistycznego ducha a rygorem polonistycznych obowiązków.

Z pomocą poloniście od lat spieszą przede wszystkim inni poloniści. I robią to z powodów niebagatelnych:

Nauczanie języka polskiego jako przedmiotu szkolnego – pisała równo pięćdziesiąt lat temu Mieczysława Mitera-Dobrowolska, również, jak widać, nie unikając mowy wiązanej – spełnia obok innych niezmiernie ważną funkcję, a mianowicie kształtuje najwszechstronniej osobowość ucznia, wychowuje człowieka, obywatela, członka społeczności ludzkiej².

Przywołany cytat, podkreślający rangę naszego przedmiotu i skalę odpowiedzialności nauczyciela, pochodzi ze skryptu zatytułowanego *Z pomocą poloniście*. Publikację tę wydano na przaśnym jak ówczesna Polska Ludowa papierze powielaczowym, zaledwie w ośmiuset egzemplarzach, choć znalazło się w niej wiele potrzebnych wtedy w warsztacie każdego polonisty materiałów. Dziś takich publikacji nie brakuje. Na szczęście, można by rzec, bo do starych wyzwań i problemów ciągle dochodzą nowe, o których spieszącym z pomocą pół wieku temu nawet się nie śniło.

Zakres zagadnienia, a właściwie jego bezkres, najlepiej ilustrują tomy zbierające pod jednym szyldem artykuły poświęcone wielorakim aspektom edukacji

¹ M. Skierkowski, *Powołanie i warsztat teologa. Wprowadzenie do teologii*, Tarnów 2012.

² M. Mitera-Dobrowolska, *Z pomocą poloniście*, [w:] *Z pomocą poloniście*, red. taże, Katowice 1965, s. V.

polonistycznej na różnych poziomach kształcenia: *Kompetencje szkolnego polonisty, Konteksty polonistycznej edukacji czy seria Edukacja nauczycielska polonisty...*³. Bez końca można by również wyliczać zbiory bardziej ukierunkowane tematycznie, często pokłosie tej czy innej konferencji: *Z uczniem pośrodku, Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim, Edukacja medialna, Horyzonty polonistyki, Twórczość w szkole* i wiele, wiele innych⁴.

Prezentowany w niniejszym tomie zbiór artykułów, jak i wcześniejsze, inaczej stematyzowane wydania krakowskich „Annales”, dodaje garść (w obliczu tego co już istnieje) refleksji i spostrzeżeń na temat zawodowych kompetencji polonisty, który – jak przypominają znawcy przedmiotu – powinien wiedzieć po pierwsze, z kim ma do czynienia (osoba ucznia), po drugie – z czym ma do czynienia (treści przedmiotowe) i wreszcie jak te fenomeny zespolić w udany akt edukacyjny⁵.

Dlaczego powracamy po raz kolejny do kwestii nauczycielskiego warsztatu, któremu tak naprawdę poświęcone są nie tylko opracowania mówiące o tym wprost, jak choćby jeden z tomów przywoływanej wcześniej serii – *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005), ale właściwie wszystkie prace nawiązujące do szkolnej polonistyki? Ponieważ mowa tu o kompetencji dynamicznej, otwartej, która podlega wiecznej reorganizacji i reorientacji, która musi uwzględniać (absorbować) nowe perspektywy i treści. I ponieważ mowa tu o kompetencji szerokiej, która niekiedy szuka swych granic, lecz chyba nigdy ich nie znajduje. Cóż znaczy w tym kontekście: „być polonistą”? Kiepsko maskowana polonistyczna pycha podpowiada – to nieomal „być człowiekiem”. Zdrowy rozsądek jednak każe nam nieco ochłonąć – sporo ludzi żyje szczęśliwie aż do śmierci, uprawiając własny ogródek i nie wiedząc nic o średniowiecznej parenezie i barokowych konceptach.

Dodajmy też drugą wątpliwość – czy rzeczywiście w szkole chodzi o edukację „polonistyczną”? Zważywszy na bogactwo oraz różnorodność treści, zagadnień i kodów artystycznych pozostających w obszarze zainteresowań nauczyciela języka polskiego, a także na formułowane przezeń (domyślnie lub *expressis verbis*) cele – czy należy mówić o podejściu polonistyczno-specjalistycznym czy raczej

³ W kolejności wyliczenia: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrzęstowskiej, t. I, Warszawa 1995, t. II, Warszawa 1997; *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998; seria *Edukacja nauczycielska polonisty*, red. A. Janus-Sitarz wydawana przez krakowski Universitas.

⁴ W kolejności wyliczenia: *Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz i M. Jędrychowska, Kraków 1999; *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000; *Edukacja medialna: Teksty i preteksty*, red. I. Borkowski, Wrocław 2004; *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska i I. Morawska, Lublin 2010; *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2011.

⁵ B. Chrzęstowska, *Tożsamość metodyki polonistycznej*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 17–18.

ogólno-humanistycznym? Wiele przemawia za tym drugim, co w rezultacie oznacza mniej więcej tyle, że dobrze przygotowany do zawodu nauczyciel języka polskiego potrafi być w szkole – i bywa – kimś mniej, a zarazem kimś więcej niż polonistą.

Zawartość tomu

W niniejszym zbiorze mowa nie tylko o tym, co polonistę/humanistę czyni dziś profesjonalnym i bardziej świadomym wykonawcą swego zawodu, ale też o tym, co go inspiruje, porusza, wzbogaca, martwi i bawi. Rozległość obszarów, które wyznaczają horyzont warsztatu polonisty, sygnalizuje Marta Chrabąszcz w artykule *Odnawianie znaczeń. IV część Dziadów w szkole ponadgimnazjalnej*. Sama skupia się przy tym na jednej tylko, ale niebagatelnej kwestii – umiejętności projektowania sytuacji odbioru tekstu literackiego, proponując odświeżoną lekturę dramatu Mickiewicza. Chęć uniknięcia dydaktycznej sztamki i rutyny dostrzec można również w propozycji Marty Szymańskiej (*O projektowaniu cyklu lekcji na przykładzie „Kiedys jutro” Anny Marii Gorgolewskiej*), która wspólnie z grupką swych zdolnych i pracowitych studentek, Magdaleny Baran, Marty Plak, Sylwii Kondek i Joanny Waligóry, przygotowała rozbudowany projekt (a właściwie kilka projektów) lekcji w gimnazjum poświęconych powieści młodzieżowej z 2014 roku.

Z kolei Bożena Olszewska w tekście *Korczak (nie)czytany. O szkolnym odbiorze utworów Janusza Korczaka* przypomina, że wciąż warto czytać także starszą literaturę i upomina się o książki Starego Doktora, który życiem i tragiczną śmiercią potwierdził swoją miłość do dzieci. Jej przekonania i postulaty zdaje się podzielać Aleksandra Ignasiak-Smela (*Bohater tekstów dla gimnazjalisty – dawniej i dziś...*). Nie pisze ona wprawdzie o Królu Maciusiu czy Małym Dżeku, ale podkreśla, jak ważny dla młodzieżowego odbiorcy jest bohater rówieśniczy.

Dużo uwagi rozmaitym tekstom literackim (i językowi) poświęca również w swym szkicu Janusz Waligóra. Wbrew tytułowi (*Zbrodnia to niesłychana – legalna marihuana!*) nie jest to tekst o miękkich narkotykach, ale jak dopowiada podtytuł – o parodii literackiej, którą autor uprawia z mniejszym lub większym powodzeniem ze swymi studentami na warsztatach literackich. W inny nieco sposób pochyła się nad polską mową Katarzyna Grudzińska, sprawdzając, jak wygląda kształcenie językowe w podręcznikach do szkół zawodowych (*Kształcenie językowe w zasadniczej szkole zawodowej – szkolne podręczniki w zderzeniu z rzeczywistością edukacyjną*). Za jeden z głównych mankamentów pomocy szkolnych omawianych w swoim szkicu uznaje przy tym poważne zaniedbania w nauczaniu ortografii. Niepochlebne uwagi na temat rodzimej edukacji formułuje również Przemysław Gębał, tyle że w tym przypadku chodzi o mizerny stan polskiej glottodydaktyki, zwłaszcza w porównaniu z glottodydaktykami europejskimi. W artykule *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego na tle glottodydaktycznych rozważań pedeutologicznych* przedstawia badacz dzieje tego segmentu edukacji w Polsce, jego słabe punkty i potrzeby.

Osobny wątek tworzą teksty odwołujące się do sfery ikonicznej. Bohaterem jednego z nich jest znany tryptyk malarski, *Sąd Ostateczny* Hansa Memlinga. Piotr Kołodziej w szkicu *Na powierzchni i w głębi. Interpretacja obrazu (Memlinga)* przedstawia burzliwą historię tego dzieła sztuki oraz nakreśla optymalne warunki sprzyjające jego interpretacji w szkole. Jednym z takich warunków okazuje się stworzenie dogodnej, motywującej do pracy z obrazem sytuacji wyjściowej, innym – dysponowanie całym zestawem kompetencji nauczycielskich, które pozwolą potraktować dzieło malarskie nie jako ilustrację do – dajmy na to – *Boskiej Komedii* czy wizytówkę późnego średniowiecza, ale samodzielny, skomplikowany wytwór sztuki, operujący złożoną symboliką i bogactwem treści.

Do innych obszarów kultury wizualnej odsyła w swoim tekście Katarzyna Pławecka (*Fotografia i „mała ojczyzna” – wykorzystanie fotografii dokumentalnej we współczesnej edukacji humanistycznej...*). Właściwie tytuł mówi sam za siebie, natomiast dodać wypada, że jej projekt opiera się na konfrontacji tego, „jak było”, z tym, „jak jest obecnie”, czemu służy zestawianie starych i nowych fotografii tych samych obiektów lub miejsc, zaś „małą ojczyzną”, która została w ten sposób sportretowana, jest gmina Laskowa w województwie małopolskim. Nieduży, choć wyjątkowo znaczący wycinek Małopolski pojawia się również w szkicu Marii Sienko – *Być stąd. O formacyjną wartość polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*. Robotnicza dzielnica Krakowa, wytwór tyleż historyczny, co polityczny, prezentowana jest jako element tożsamościowego uposażenia lokalnej społeczności. Autorka objaśnia, jak tę „regionalną tożsamość” rozwijać i pielęgnować. Nieco poza granice naszej ojczyzny sięga natomiast Dorota Varnai, która z perspektywy Budapesztu ukazuje związki kulturalne zaprzyjaźnionego kraju z Polską (*Piśmiennictwo polskie i oświata polska na Węgrzech*).

Jako że o współczesnych młodych ludziach coraz częściej mówi się „cyfrowi tubylcy”, a znawcy zagadnienia wskazują na szanse i zagrożenia postępującej cyfryzacji świata, dominację „wiedzy rozsypanej”, zjawisko konwergencji mediów czy cyfryzację edukacji wreszcie, z pewnością na uwagę zasługuje tekst Justyny Bajdy, Tomasza Piekota i Doroty Michułki: *E-podręczniki – wyzwanie edukacji polonistycznej*. Autorzy przekonują, odwołując się do rozległej literatury, że w warsztacie współczesnego nauczyciela nie może zabraknąć „e-narzędzi”. Z tego też powodu podejmują tytułowe wyzwanie i szczegółowo prezentują całościową koncepcję e-podręcznika przygotowywanego z myślą o „cyfrowych tubylcach” z polskiego gimnazjum.

I na koniec kilka słów o tekstach otwierających tom. Warto je widzieć w zestawieniu, które uwypukla dwa (w jakimś sensie rozbieżne) modele funkcjonowania i pracy umysłu. Paweł Sporek, zainspirowany dorobkiem kierowanego przez Zofię Agnieszkę Kłakównę zespołu autorów *To lubię!*, proponuje skupiony namysł nad filozoficznymi podstawami tej koncepcji edukacyjnej. Myślowy fundament wykładany przez autora artykułu wyznacza tu „filozofia dramatu” księdza Tischnera, a w jej obrębie między innymi kategoria „sceny” (*Pojęcie sceny w przestrzeni aksjologicznej*

dialogu. Edukacyjny wymiar refleksji filozoficznej Józefa Tischnera). Z kolei Alicja Kabała ukazuje, dlaczego tego rodzaju refleksja, wymagająca uwagi i cierpliwości, staje się dla naszych podopiecznych coraz trudniej osiągalna. Badaczka opisuje bowiem spustoszenie, jakie sieje w ludzkich, a zwłaszcza dziecięcych mózгах technologia cyfrowa (*Rewolucja cyfrowa a rozwój dziecka*).

Cóż pozostaje? Można by za Kochanowskim rzec – nic, jeno „wzdychania / I żale, i frasunki, i rąk łamania”... Ale powiemy heroicznie i optymistycznie – także coś do czytania. Zatem dzielnej lektury, Siostry i Bracia w Dydaktyce.

PS Dodajmy, że zachęta obejmuje nie tylko teksty zawarte w niniejszym tomie, ale też publikacje przez naszych autorów recenzowane i rekomendowane. Do lektury najnowszej książki Danuty Łazarskiej *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* zachęca więc Jerzy Kaniewski, wysoko oceniając proponowaną przez Autorkę antropocentryczną koncepcję kształcenia nauczycieli. Marek Pieniążek z kolei zwraca uwagę na rozliczne zalety monografii wieloautorskiej *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*. Głos zabierają w niej zarówno dydaktycy dobrze znani, jak i ci, którzy pod ich kierunkiem dopiero rozpoczynają swą naukową drogę, lecz nie brak im ani motywacji, ani etycznego zaangażowania. Marta Szymańska zaś, szukając odpowiedzi na pytanie: „co poloniście podpowiada dydaktyka nauczania języka angielskiego”, sięga po inspirujący podręcznik Silvii Pokrivčákovéj *Teaching Techniques for modern Teachers of English*.